Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 8170142
Centre d'intérêt: 72

Riefec (Projet).

Entraînement à la communication : rapport d'expérience / Riefec ; par Georges Beaulieu, Michel Paquin. -- [Montréal] : Collège Bois-de-Boulogne, 1979.
iii, 49 f. ; 28 cm.

Code: 15-3162.

Cote Dewey: 440.7'11'714/R553e Cote LC: PC/2066

Descripteur(s): *Expression écrite *Expression orale *Communication *Enseignement correctif *Didactique du français *Collégial (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Riefec (Projet)

Le projet RIEFEC IV (1978-1979) vise à expérimenter un cours d'entraînement à la communication destiné à des étudiants du collégial présentant des difficultés importantes en français. Le document décrit l'orientation générale du projet, la méthodologie de la recherche et les diverses caractéristiques du cours: objectifs, méthodologie, contenu. L'évaluation du cours - qui en est encore dans une phase de préexpérimentation - par les élèves complète le tout.

Un cours de linguistique axé sur le développement de la compétence à communiquer a été offert à un groupe d'étudiants à l'hiver 1980. Par une insertion sociale fonctionnelle et par un entraînement à communiquer dans un groupe, il visait à développer les aptitudes intellectuelles sous-jacentes à l'expression écrite et orale. Les activités de base du cours concernent de près les préoccupations des étudiants: en expression écrite, rédaction de curriculum, de lettre de demande d'emploi, de description de tâche; en expression orale, entrevue de sélection. Une évaluation du cours par les élèves a pris trois formes: rencontre de groupe, bilan écrit individuel, présentation orale d'un projet de restructuration du cours.

Aucun étudiant n'a remis en question la dynamique du cours, mais tous ont suggéré des modifications. L'aspect structuré du cours a été jugé positif, encore que cette structuration soit parfois apparue excessive. La pratique active de la langue en situation est jugée par la majorité des étudiants comme l'aspect essentiel du cours et de nombreuses qualités lui sont trouvées: intégration plus facile, compréhension plus poussée, perception plus claire de l'utilité de la matière enseignée.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 063
Financement: Bénéficiaire - Collège Bois-de-Boulogne
Organisme(s) source(s) - MEQ - DGEC

E D U Q 8170142

RAPPORT D'EXPÉRIENCE

entraînement à la communication

GEORGES BEAULIEU
MICHEL PAQUIN
RIEFEC

COLLÈGE BOIS-DE-BOULOGNE
JUIN 1979

15-3162

E D U Q 8170142

RAPPORT D'EXPÉRIENCE

entraînement à la communication

GEORGES BEAULIEU
MICHEL PAQUIN
RIEFEC

COLLÈGE BOIS-DE-BOULOGNE
JUIN 1979

La présente recherche a été rendue possible grâce à une subvention de la Direction générale de l'enseignement collégial dans le cadre de son programme de subvention à l'innovation pédagogique (PROSIP).

Il est possible d'obtenir des exemplaires supplémentaires de cette publication en s'adressant à madame Louise Des Trois Maisons ou à monsieur Gilles Saint-Pierre

Ministère de l'Education
Direction générale de l'enseignement collégial
Service des programmes
Edifice "G", 19e étage
1035, rue de la Chevrotière
Québec (Québec)
GIR 5A5

Tél. : (418) 653-3057

TABLE DES MATIÈRES

I. LA PRÉSENTATION GÉNÉRALE DU PROJET

1,0 LA PRÉSENTATION GÉNÉRALE DU PROJET 1

1,1 L'historique du projet 1

1,1,1 Un rappel des recherches antérieures du groupe RIEFEC 2
1,1,2 Le projet RIEFEC IV 4
1,1,3 La problématique générale du projet 4

1,2 L'équipe 9

1,3 Les objectifs de la recherche et les hypothèses de travail 10

1,3,1 Les objectifs généraux 10
1,3,2 Les objectifs spécifiques 10
1,3,3 Les objectifs primaires 12
1,3,4 Les hypothèses secondaires 13

1,4 Le déroulement de la recherche 14

1,4,1 La présentation des principales étapes 14
1,4,2 Les démarches d'animation du milieu 18

2,0 LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE 20

2,1 La préexpérimentation 20

2,1,1 Le modèle expérimental 20
2,1,2 L'instrumentation 21
2,1,3 Les démarches reliées à la préexpérimentation ... 22

2,2 L'expérimentation 25

II. BILAN D'EXPÉRIENCE DU COURS ENTRAÎNEMENT À LA COMMUNICATION

1,0 LES OBJECTIFS DU COURS 27

1,1 Historique du cours 27

1,2 Préparation de l'expérience 27

1,3 Objectifs 27

1,3,1 Objectifs généraux 27
1,3,2 Objectifs spécifiques 28

2,0 LA MÉTHODOLOGIE DU COURS 29

2,1 Les feuillets de présentation 29

2,2 Les étapes clefs d'une activité 29

2,2,1 La sensibilisation 31
2,2,2 La mise en situation 31
2,2,3 L'objectivation du vécu et le retour à la théorie 32

2,3 L'encadrement méthodologique 33

2,3,1 Les consignes 34
2,3,2 Le cahier de bord 34
2,3,3 Le travail de session 35
2,3,4 L'entraînement à l'autocorrection 40

3,0 LE CONTENU 42

3,1 Les frontières du contenu 42

3,2 Les éléments du contenu 42

3,2,1 Les notions 42
3,2,2 Les objets d'étude 43
3,2,3 Les techniques 43

4,0 L'ÉVALUATION 44

5,0 L'ÉVALUATION DU COURS 45

5,1 Les principales étapes de l'évaluation du cours 45

5,2 La première étape: le document d'animation 45

5,3 Le bilan écrit 46

5,4 La projet de restructuration du cours 47

6,0 CONCLUSION 49

I

LA PRÉSENTATION GÉNÉRALE DU PROJET

1,0 LA PRÉSENTATION GÉNÉRALE DU PROJET

1,1 L'historique du projet

Les travaux du groupe RIEFEC ont porté depuis 1975 sur la pédagogie du français écrit au collégial, en particulier sur les problèmes d'apprentissage des étudiants faibles. Nous rappelerons brièvement les principales étapes de cette recherche afin de situer la problématique du projet qui a été poursuivi en 1978-1979. Disons tout de suite que nos travaux antérieurs et les réflexions sur ces questions nous ont poussés à reprendre toute la question de la pédagogie du français au collégial dans la perspective plus large de la communication. Ce n'est pas un désaveu des résultats antérieurs. Au contraire, c'est une façon nouvelle de reposer la question de la pédagogie du français au collégial. Avant de préciser le projet RIEFEC IV, revoyons les principales recherches antérieures.

1,1,1 Un rappel des recherches antérieures du groupe RIEFEC

La recherche du groupe RIEFEC en pédagogie corrective du français écrit est d'abord partie d'une préoccupation très pragmatique: trouver des moyens efficaces de corriger la langue écrite des étudiants du collégial. En 1975, les discussions des professeurs de français du réseau sur la place du français normatif au collégial soulevaient autant d'agressivité que d'inquiétude devant la tâche à accomplir. Alors que plusieurs attribuaient la faute au secondaire ou refusaient de s'engager dans d'autres modifications des cours de français que celles prévues par les projets de séquences, le groupe RIEFEC entreprit une enquête auprès des professeurs de français pour connaître les méthodologies mises en place pour corriger la langue écrite dans le cadre des cours de français au collégial.

Nous avons rendu compte de ces diverses interventions correctives dans le rapport RIEFEC I (1975-1976). Ce rapport se terminait par une réflexion théorique et des recommandations (tome 3: "Analyse et recommandations"). Cette analyse permettait alors de circonscrire le champ des interventions et ainsi de dresser un plan de travail plus rigoureux. Alors que l'enquête RIEFEC I avait désigné les interventions privilégiées par les professeurs du réseau, les projets RIEFEC II et RIEFEC III (1976-1978) allaient chercher à mieux décrire la langue écrite de l'étudiant du collégial.

Prenant comme matériaux d'analyse les textes d'étudiants de l'enquête EFEC, la grille de correction et les résultats de la correction de ces textes par le groupe EFEC, nous avons procédé à la description des principales erreurs dans leur contexte. Nous faisions alors l'hypothèse que les comportements déviants à la norme étaient régis par "une logique" dont le sens devait être cherché dans le contexte de l'erreur. Nous faisions aussi le pari que la connaissance plus fine des facteurs et du contexte de l'erreur nous permettrait d'arrêter une stratégie corrective plus efficace et nous conduirait à construire ou à sélectionner du matériel didactique plus approprié aux lacunes des étudiants.

L'analyse des échantillons d'erreurs portant sur les participes passés et les autres formes adjectivales (1976-1977) de même que la description des erreurs de la conjugaison du verbe (1977-1978) nous ont permis de confirmer nos principales hypothèses. Les erreurs en français écrit sont régies par des systèmes d'interférences qui peuvent être décrits. La connaissance de la logique de ces systèmes qui perturbent l'activité de l'écriture permettra d'apporter le correctif utile: l'usage d'un matériel correctif et l'attention soutenue du scripteur devant certains phénomènes bien identifiés qui ont tendance à l'inciter à commettre une erreur.

Le rapport de recherche de 1977 et celui de 1978 décrivent quelques-unes de ces erreurs et leur fonctionnement. Le guide méthodologique intitulé Suggestions méthodologiques, mai 1978, expose une façon d'intervenir pédagogiquement auprès de l'étudiant. Par l'observation et l'analyse, par l'entraînement à la relecture corrective, l'étudiant malhabile peut résoudre ses principaux problèmes d'écriture.

1,1,2 Le projet RIEFEC IV

Avec le rapport de 1978 (RIEFEC III), nous marquions un terme à notre étude de la langue écrite de l'étudiant du collégial. Tout n'est pas terminé dans ce champ; loin de là! Cependant, les principales erreurs ont été étudiées et la méthodologie est disponible pour poursuivre ce travail. C'est ainsi qu'en mars 1977, nous avons proposé un projet de recherche assez différent bien que des liens évidents le rattachent aux travaux antérieurs comme nous allons le voir à l'instant. Le projet fut accepté dans le cadre du programme de subvention à l'innovation pédagogique. C'était un projet d'expérimentation devant se réaliser en deux ans. L'objet d'analyse du projet était un cours expérimental d'entraînement à la communication.

1,1,3 La problématique générale du projet

Le projet visait à trouver des réponses à une série de questions reliées à l'enseignement du français. Mentionnons,

à titre d'exemple, les questions suivantes: comment améliorer la compétence linguistique des étudiants faibles par une voie différente de celle centrée sur le code?
Un entraînement mental ne serait-il pas préalable à tout exercice d'expression? Ne faudrait-il pas enseigner les protocoles de rédaction les plus habituels? Comment partir du vécu de l'étudiant et le réinvestir dans l'apprentissage? Comment lever le blocage affectif face à l'expression chez les étudiants faibles? Comment assurer le transfert des acquis en français à des situations nouvelles de communication, rendant ainsi moins nécessaire la maîtrise des "rhétoriques particulières"? Quels liens séquentiels doivent exister entre une intervention corrective du français écrit et un cours d'entraînement à la communication? Enfin, quels liens un tel cours de communication pourrait-il entretenir avec les objectifs généraux de l'enseignement du français au collégial?

La problématique que l'on peut dégager de toutes ces questions touche probablement les trois aspects suivants:

a) le cadre notionnel supportant un cours d'entraînement à la communication;
b) l'ordre séquentiel des cours "consolidation du français écrit" et "entraînement à la communication";
c) les liens de ce dernier cours avec les finalités de l'enseignement collégial.

a) Le cadre notionnel

Un cours d'entraînement à la communication ne saurait avoir une autre finalité que celle d'augmenter la compétence à communiquer. Or, celle-ci englobe la compétence linguistique (minimum assuré par le cours Consolidation des acquis en français écrit) et peut se définir comme "un échange dynamique entre deux interlocuteurs dont la compétence linguistique doit s'adapter à la somme totale d'informations linguistiques et paralinguistiques" (1).

Si les éléments paralinguistiques ont une telle importance dans la communication, on comprendra que l'intervention pédagogique devra tirer parti de situations langagières concrètes, liées assez étroitement au vécu de l'étudiant faible. Or, nous avons pu observer que l'étudiant faible maîtrise plus difficilement les actes de paroles (ou los discours) reliés aux principales tâches de son développement personnel. Que ce soit sur le plan de sa future carrière, de ses relations interpersonnelles, de l'établissement de son identité,... les "discours" pratiqués dans ces "tâches

---

(1) Marcel Perez, Les courants contemporains de l'enseignement des langues, septembre 1977, p. 30.

développementales" ont une importance primordiale pour sa formation fondamentale. Ce type d'entraînement à la communication devra permettre qu'une habileté à communiquer acquise dans l'accomplissement d'une telle "tâche" devienne "transférable" dans une situation nouvelle de communication. C'est ce qui fait de cet apprentissage un élément de formation fondamentale.

b) L'ordre séquentiel

L'ordre séquentiel devant régir les liens entre les deux cours tient autant aux objectifs de chaque cours qu'à la clientèle visée par chacun d'eux. Le problème qui se pose est celui de l'ordre séquentiel qui devrait régir ces deux parties de l'entraînement à la communication. Certains soutiennent que les lacunes en français écrit proviennent avant tout d'un blocage psychologique (1) face à l'écrit, voire même à la pensée, et que toute approche qui ne s'attaquerait pas en premier lieu à la confusion de la pensée, au manque d'articulations logiques,

(1) J.- M. Dulong et R. L'Heureux, Perfectionnement et correction de la langue maternelle dans le cadre du cours d'essai, Cégep de Ste-Foy, juin 1974: "On a constaté que, chez les étudiants, l'incapacité de s'exprimer ne relevait pas uniquement de l'ignorance de la langue, mais d'une sorte de blocage psychologique...".

à l'incohérence du plan[1] serait d'une efficacité limitée. D'autres pensent qu'on ne pourra, pour une population d'étudiants faibles, agir de façon efficace sur le plan du discours que si on règle au préalable les problèmes spécifiques du plan de la phrase, où il s'agit de raffermir la confiance de l'étudiant en ses possibilités, le revalorisant ainsi, et de lui donner les instruments nécessaires pour amorcer une seconde phase qui, elle, se situe sur le plan du discours.

Même si nous pensons que la seconde possibilité est la plus congrue, nous devons dire que, dans l'état actuel des recherches, il n'y a pas eu d'expérimentation valable pour évaluer le bien fondé des deux conceptions.

c) Les liens avec les objectifs de l'enseignement collégial

Les liens de ce cours avec les objectifs de l'enseignement du français au collégial se sont clarifiés depuis la parution du rapport du comité "ad hoc" Enoncé de politique du français au collégial (juin 1978), suivi de Précisions additionnelles (août 1978) et du rapport Lacroix, Les cours obligatoires de français au collégial

(1) J.-M. Dulong et R. L'Heureux, op. cit., page 77.

(avril 1979). L'objectif général de développer la compétence à communiquer y est affiché comme l'objectif terminal des cours de français du primaire au collégial. La problématique de notre recherche vient donc de prendre ainsi un caractère d'urgence tout à fait nouveau. Dans la recherche d'une spécificité du niveau collégial, il devient de plus en plus important d'associer l'étudiant (dans le contexte même du cours) à l'exercice de définition de ses besoins langagiers. Là aussi, l'apprentissage part d'un diagnostic (la performance de l'étudiant) pour viser une cible réelle (ses besoins langagiers: personnels, culturels, professionnels, sociaux,...).

1,2 L'équipe

L'équipe a été réduite à deux chercheurs à mi-temps, soit Michel Paquin et Georges Beaulieu. Jean-Paul Bourgeau, souhaitant retourner pour un temps à la pratique de la pédagogie corrective du français écrit, a entrepris de vérifier à Lionel-Groulx, avec une équipe de collègues, l'efficacité de la méthodologie mise au point depuis trois ans par le groupe RIEFEC. Dans la même perspective, Michel Bélanger et Ginette Ribes poursuivent à Trois-Rivières la même expérience, alors que M. Couture et F. Rousseau expérimentent à Sherbrooke la méthode RIEFEC.

1,3 Les objectifs de la recherche et les hypothèses de travail

1,3,1 Les objectifs généraux

a) Expérimenter un cours d'entraînement à la communication destiné à une population d'étudiants qui ont obtenu vingt-cinq ou moins de rang centile au test TEFEC.

b) Déterminer quel ordre séquentiel (français correctif / entraînement à la communication ou entraînement à la communication / français correctif) est le plus efficace sur les plans de la performance linguistique et de la motivation.

c) Evaluer la performance linguistique des étudiants dans les deux cours "français correctif" et "entraînement à la communication", et la comparer avec celle des étudiants qui ont suivi les cours de la séquence régulière.

1,3,2 Les objectifs spécifiques

a) Les objectifs spécifiques reliés au premier objectif général:

- formuler les objectifs généraux et spécifiques du cours d'entraînement à la communication;
- décrire la méthodologie du cours,
- élaborer une grille de correction pour évaluer la congruence d'un discours à un

contexte situationnel donné (pertinence du niveau de langue, exactitude de la technique de présentation, évaluation de la perception des rôles de l'émetteur et du récepteur, évaluation de l'effet à produire,...);

- élaborer une politique d'évaluation du cours;
- donner le cours pendant deux sessions et lui apporter les correctifs nécessaires;
- rédiger un bilan critique du cours;
- produire un guide pédagogique pour les professeurs qui désireraient mettre sur pied un tel cours.

b) Les objectifs spécifiques reliés au deuxième objectif général:

- déterminer, pour le contenu, la méthodologie et la politique d'évaluation les liens séquentiels qui devraient unir les deux cours;
- constituer deux groupes expérimentaux;
- évaluer la performance linguistique (phrase et discours) des étudiants et leur motivation à l'égard des cours;
- comparer les résultats des deux groupes.

c) Les objectifs spécifiques reliés au troisième objectif général:

- constituer un groupe expérimental et un groupe témoin;
- faire subir aux grilles de correction (phrase, discours) un examen critique;
- choisir un correcteur indépendant pour évaluer les textes produits sur les plans de la phrase et du discours;

- élaborer ou sélectionner un instrument capable de mesurer la motivation;

- élaborer une politique d'évaluation et effecteur cette évaluation.

1,3,3 <u>Les hypothèses primaires</u>

a) Soit deux groupes similaires (performance au TEFEC, âge, sexe, concentration) d'étudiants faibles. Le groupe A suit les cours de la série II dans l'ordre suivant: français correctif / entraînement à la communication; le groupe B, dans l'ordre inverse. Toutes choses étant égales par ailleurs, les étudiants du groupe A auront à l'égard de leurs cours une motivation plus forte et un meilleur rendement sur le plan de leur performance linguistique (phrase/discours).

b) Soit deux groupes similaires (performance au TEFEC, âge, sexe, concentration) d'étudiants faibles. Le groupe A reçoit les cours "français correctif" et "entraînement à la communication" tels qu'ils ont été définis dans les documents pertinents; le groupe B est inscrit aux cours réguliers de la séquence (linguistique, lecture et analyse de textes). Toutes choses étant égales par ailleurs, les étudiants du groupe A auront à l'égard de leurs cours une motivation plus forte

et un meilleur rendement sur le plan de leur performance linguistique (phrase/discours).

1,3,4 Les hypothèses secondaires

a) L'intérêt que l'étudiant porte aux manipulations des diverses formes du discours est directement propor[illegible]nel à l'utilisation concrète qu'il doit et p[illegible] en faire. Explication: si l'étudiant perçoit l'utilité immédiate ou virtuelle de ces formes de discours et qu'il les identifie à ses propres besoins de communication, il sera porté à valoriser ces formes et à développer une compétence adaptée à cette valorisation.

b) La pauvreté des discours de l'étudiant tient:

- à ce qu'il n'a pas une perception suffisamment claire de ce qu'il a à dire;
- à ce qu'il ne maîtrise pas les opérations de représentation et les opérations dialectiques de relation nécessaires à un discours cohérent;
- à ce qu'il ne connaît pas les normes techniques de présentation des différents discours;
- à ce qu'il est emprisonné dans une rhétorique désuète;
- à ce qu'il a de la difficulté à se situer "à un endroit précis sur le continuum (de la communication) selon les circonstances et les besoins de la communication";
- à ce qu'il craint de s'exprimer sur des

questions qui, globalement, l'impliquent (dimension affective du contenu du message).

L'hypothèse est donc que tous ces facteurs interviennent concurremment comme des blocages à la communication: cependant, il y a toujours un facteur qui s'impose comme la principale cause du blocage. Ce facteur est déterminé par la forme de discours imposé à l'étudiant.

L'importance pédagogique de l'hypothèse: l'identification du facteur dominant de blocage pour telle forme de discours particulier permet de trouver les correctifs congrus et efficaces.

c) L'étudiant peut augmenter sensiblement sa capacité de réflexion en faisant passer à l'état de conscience ses démarches mentales spontanées.

1,4 <u>Le déroulement de la recherche</u>

1,4,1 <u>La présentation des principales étapes</u>

A. <u>Assise théorique à la définition du jeune adulte</u>

La lecture d'un texte de travail des psychologues et conseillers d'orientation de la région de Québec, texte intitulé <u>CODE</u> (une conception des objectifs de développement en éducation, fondements théoriques, février 1977), nous apporte une assise

théorique à la définition du jeune adulte. Cette description (selon Chickering, Erikson, Super et alii,...) s'articule aux principales tâches qui provoquent un développement perceptible. Nous avons pensé alors que ces tâches seraient des situations où la communication devrait jouer un rôle important. Nous avons donc poursuivi, parallèlement au volet psychologique, d'autres lectures sur l'aspect linguistique de la communication.

B. Développement d'une compétence de communication

Sur un autre plan -le vécu des étudiants- nous avons consulté des conseillers d'orientation, des psychologues et des aides pédagogiques pour établir la liste des tâches développementales les plus significatives et les plus susceptibles d'entrer en relation avec notre propos: développer une compétence de communication.

C. Sélection des tâches développementales

Nous avons ainsi sélectionné certaines tâches reliées au travail d'équipe, au choix de carrière et d'emploi, à l'identification d'objectifs de formation, à l'analyse de certains processus linguistiques (ex. la théorie de l'information, la grille de la communication). A ces tâches et sous-tâches, nous avons relié les discours pertinents: le plan d'étude, le

curriculum vitae, l'entrevue de sélection, l'examen oral, la présentation orale d'un fait, d'une opinion, la négociation, l'analyse d'un document écrit, la production d'une communication instrumentale, etc.

D. Répartition des tâches et des discours

Ces différentes tâches et ces discours ont été répartis selon un programme de huit séances de cours à intervale de deux semaines. La semaine libre étant consacrée à la préparation de la séance suivante.

E. Description des séances de cours

Chaque séance de cours comportait:

1° la sensibilisation à un phénomène de communication;

2° les concepts théoriques utiles pour la compréhension du phénomène étudié;

3° l'application de l'acquis en 1° et 2° à une nouvelle situation;

4° les consignes pour le travail préparatoire à la prochaine rencontre.

De plus, chaque partie (ex., 1° sensibilisation...) comportait les consignes suivantes:

- la durée de la partie,
- les objectifs,
- les consignes de l'activité de cette partie.

Un feuillet de présentation fut préparé pour les huit séances et des documents de travail "ad hoc" furent rédigés.

F. La session d'automne

La session d'automne fut consacrée à la préparation d'un plan d'étude général, à la rédaction des feuillets de présentation de chaque séance, à la sélection de documents d'accompagnement, enfin, au recrutement des étudiants (certains étudiants étaient informés et volontaires, d'autres ont découvert le cours avec le plan d'étude).

G. La session d'hiver

A la session d'hiver, le cours fut donné à une classe de trente étudiants, divisés en deux sous-groupes qui se présentèrent à tour de rôle, à tous les quinze jours, aux séances prévues. Les deux professeurs jouèrent dans ces sous-groupes les rôles d'animateur et d'observateur.

H. Bilan de l'expérience

L'observation des comportements, l'analyse de la démarche des groupes et de la critique du cours, de même que les résultats obtenus font l'objet du présent bilan d'expérience. Afin de mieux situer l'expérience concrète, nous avons produit vers la mi-avril un texte

théorique intitulé <u>Contribution théorique et pragmatique à l'élaboration d'un cours terminal de deux ans</u>. Ce document de réflexion respecte la perspective générale de la communication et, en ce sens, éclaire l'expérience vécue dans le cours. Ce document, précédé d'un texte liminaire, a fait l'objet d'une préparation particulière car il nous semble indiquer une voie fructueuse dans la recherche actuelle d'un programme de français au collégial. Il est également la pièce maîtresse de notre rapport de recherche cette année.

1,4,2 <u>Les démarches d'animation du milieu</u>

Les différents travaux du groupe, comme les débats auxquels nous avons été mêlés depuis quelques années, nous ont obligé à répondre à plusieurs demandes du réseau collégial.

A. <u>Les collègues</u>

Plusieurs professeurs de français intéressés à mettre sur pied un cours de français écrit correctif ont fait appel à nous (Sherbrooke, Vieux-Montréal, Montmorency, Outaouais, Bourgchemin,...).

B. <u>Les colloques</u>

Nous avons participé au congrès annuel des professeurs de français de Trois-Rivières (A.Q.P.F.), aux travaux de la coordination provinciale.

C. Autres consultations

Nous avons entretenu des liens de correspondance avec des professeurs de l'Ontario et du Nouveau-Brunswick. Nous avons rencontré également des professeurs de l'Université du Québec à Chicoutimi et du collège Cambrian de Sudbury. Signalons enfin la consultation de Réginald Lacroix à propos du projet d'inventaire des objectifs du français au collégial.

D. Autres travaux

Rappelons que les professeurs qui ont participé à cette recherche assumaient une demi-tâche d'enseignement. Soulignons enfin le travail de supervision de l'impression des travaux de l'équipe RIEFEC (plus de quinze manuscrits) et la participation à une relance des étudiants inscrits au cours de français écrit (1), relance qui vise à évaluer la permanence des acquis linguistiques six mois et douze mois après le cours.

---

(1) La recherche et le traitement des données ont été confiés à Monsieur Claude Hamel, spécialiste en évaluation.

2,0 LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

2,1 La préexpérimentation

Le cours Entraînement à la communication, mis sur pied cette année, constitue l'élément principal de la phase de préexpérimentation. Fidèles à notre concept de recherche-action (1), nous avons voulu créer un contexte pédagogique naturel, l'observer systématiquement tout au cours des interventions dictées par la dynamique pédagogique afin d'isoler les variables et les constantes susceptibles de permettre la mise au point d'un modèle expérimental.

2,1,1 Le modèle expérimental

Essentiellement, le modèle expérimental se résume à fournir à un groupe d'étudiants de deuxième session un cours de linguistique axé sur le développement de la compétence à communiquer afin d'observer les réactions des étudiants, de vérifier le progrès dans l'acquisition d'une compétence à communiquer, de vérifier enfin l'opportunité d'assurer les conditions du discours avant la consolidation de l'énoncé minimal (la phrase) ou la séquence inverse, phrase-discours. Nous avions aussi en

---

(1) "Comme son nom l'indique, la "recherche-action" vise, en même temps, à connaître et à agir; sa démarche est une sorte de dialectique de la connaissance et de l'action. Au lieu de se borner à utiliser un savoir existant, comme la recherche appliquée, elle tend simultanément à créer un changement dans une situation naturelle et à étudier les conditions et les résultats de l'expérience effectuée."
De Bruyne, P., Herman, J., De Schoutheete, M., Dynamique de la recherche en sciences sociales, Paris, P.U.F., 1974, p. 229.

tête de recueillir des observations utiles sur d'autres questions comme l'intégration des démarches d'objectivation de la langue, de consolidation des acquis en langue écrite, d'intégration de contenu à une méthodologie centrée sur le vécu de l'étudiant et ses attitudes,...

2,1,2 <u>L'instrumentation</u>

Nous avons surtout utilisé pour la langue écrite la <u>grille de correction</u> mise au point dans le cadre du cours 601-111 et les autres outils d'<u>entraînement à l'autocorrection</u> (1). Pour les dimensions de la communication proprement dite, nous avons utilisé les outils de sensibilisation et reconnaissance des phénomènes comme des quiz sur le rôle de l'émetteur, du récepteur, du contexte,... Nous avons également fait appel à des situations types d'entrevue professionnelle où la communication a pu se dérouler dans un cadre vrai et naturel et où des observations ont pu être poursuivies. Autre instrument expérimental: la sélection par les étudiants d'objectifs prioritaires dans une liste préétablie, l'évaluation de l'atteinte de ces objectifs par les étudiants en fin de cours, l'analyse de la démarche et des dimensions du cours à partir d'une banque d'énoncés évaluatifs (*). Tous ces instruments de mesure (ou d'évaluation) n'avaient pas le caractère de rigueur propre à assurer une expérimentation parfaitement scientifique. Il n'est

---

(1) Voir <u>Les suggestions méthodologiques</u>, mai 1978.

(*) Hamel, Claude, <u>Instrument de diagnostic</u>, Maisonneuve, 1978.

déjà pas facile d'expérimenter, selon des paramètres précis, en milieu scolaire, il est évident qu'une phase préexpérimentale sert plutôt à ouvrir des pistes.

2.1.3 Les démarches reliées à la préexpérimentation

a) Inventaire des situations de communication

On sait déjà que le cadre fourni par la théorie des "tâches développementales" permet de circonscrire des situations du vécu où la communication joue un rôle déterminant dans le processus de développement du jeune adulte. Toutes les "tâches" recèlent ainsi des discours et des situations de communication. Un inventaire complet de cette rhétorique serait à faire. Nous avons dû procéder à une sélection forcément intuitive. A partir de ces tâches (le développement de l'identité, de la compétence, de la maîtrise des émotions, de l'autonomie et des relations interpersonnelles satisfaisantes,...), nous avons dressé la liste des difficultés de communication vécues par les étudiants et, corrélativement, les situations de communication à exploiter pédagogiquement.

b) Inventaire des difficultés

La consultation de conseillers pédagogiques,

d'orientateurs et de psychologues nous a permis de dresser l'inventaire des principales difficultés que rencontrent les étudiants sur le plan de la communication quand ils accomplissent l'une ou l'autre des tâches importantes reliées à leur développement. Par exemple, la difficulté de bien saisir la spécificité de certains discours reliés à la carrière, à l'emploi, à la négociation, à certaines relations de travail ou relations personnelles.

c) Le cadre du cours

Le cadre fut déterminé en partie par les contraintes inhérentes à l'observation. Afin de mieux contrôler la variable du nombre d'intervenants, nous avons réduit le nombre d'étudiants en divisant la classe en deux sous-groupes. Afin de permettre une meilleure qualité d'animation et d'observation, nous avons reçu chaque sous-groupe aux deux semaines, ce qui étalait le contenu en huit séances d'animation et sept séances de préparation (lectures, travaux) hors du cours.

d) Production des documents de support

Nous avons déjà décrit plus haut ces documents.

Rappelons qu'ils visaient à amorcer la démarche d'apprentissage par le vécu (sensibilisation), afin de provoquer une objectivation du phénomène observé, puis une application de cette analyse à une autre situation afin d'en dégager les lois générales,... Pour chaque séance d'animation et pour les travaux de préparation, des documents de support furent produits. De plus, certains textes théoriques explicatifs furent rédigés pour présenter les principaux concepts du cours.

e) Conception d'un modèle de gestion du cours

Ce cours fut nettement orienté vers le "learning" plutôt que le "teaching". L'étudiant devait donc participer activement au cours. Sa présence, sa participation et sa contribution étaient constamment sollicitées. Ce type d'implication impose une gestion de cours assez exigeante.

f) Enseignement, observation, analyse et évaluation

A cause du caractère expérimental du cours, où les rôles professeurs/étudiants étaient souvent brouillés par la situation expérientielle elle-même, de nombreuses questions ont surgi en cours

de route. Entre autres, le questionnement de la démarche (l'analyse de fonctionnement et l'analyse de la communication dans la classe ont amené les étudiants à des exigences inhabituelles sur le plan de la clarification des consignes, sur le plan de l'évaluation, sur le rôle du travail personnel, sur la place du discours oral (spontané ou préparé), sur la place et le rôle d'un contenu minimum de concepts intégré à des aspects de performance,...). D'où la nécessité de faire, avec eux d'abord et ici ensuite, un bilan.

2,2 L'expérimentation

Rappelons à ce titre que l'expérimentation proprement dite prévue pour 1979-80 sera reportée d'un an pour nous permettre d'explorer encore en phase préexpérimentale d'autres pistes que l'expérience de cette année nous a ouvertes.

II

BILAN D'EXPERIENCE DU COURS

ENTRAÎNEMENT À LA COMMUNICATION

1,0 LES OBJECTIFS DU COURS

1,1 Historique du projet de cours

A l'origine, nous voulions inventorier les tâches de l'étudiant qui étaient occasions de besoins langagiers. Nous pensions exploiter le vécu de l'étudiant afin d'améliorer sa compétence langagière sur le plan du discours efficace et de l'expression correcte (niveau de la phrase). A cause d'impératifs administratifs, nous avons dû retenir un nombre restreint de tâches types susceptibles de permettre l'exploration de certaines situations de communication. Cette sélection, centrée surtout sur les tâches relatives à la carrière, nous a permis à l'usage de vérifier la pertinence de notre choix.

1,2 Préparation de l'expérience

La préparation du cours sur le plan matériel a été suffisamment soignée pour que les étudiants ne manifestent aucune résistance à s'inscrire dans une méthodologie tout à fait nouvelle pour eux.

1,3 Objectifs

L'aspect le plus apprécié des étudiants fut sans conteste la pertinence et la variété des objectifs proposés.

1,3,1 Objectifs généraux

Les quatre objectifs généraux furent présentés dans une organisation qui en faisait ressortir la hiérarchie et

l'intention. Pour développer la compétence à communiquer (I), l'étudiant devait développer les aptitudes intellectuelles sous-jacentes à l'expression orale et écrite (II). Cet apprentissage devait se réaliser par une insertion sociale fonctionnelle (III) et par un entraînement à communiquer dans un groupe de façon efficace et satisfaisante (IV).

Les étudiants furent placés en situation concrète pour poursuivre ces quatre objectifs. Plusieurs ont clairement manifesté avoir réussi à atteindre l'un ou l'autre de ces objectifs généraux par le biais des objectifs spécifiques intermédiaires.

Si l'on replace chaque objectif dans la ligne de perspective du premier (développer la compétence à communiquer), on peut dire que tous les étudiants ont cheminé efficacement vers l'atteinte de la cible principale du cours.

1,3,2 Objectifs spécifiques

Les objectifs spécifiques reliés à chacun des quatre objectifs généraux totalisaient trente-quatre objectifs intermédiaires précis. Cette façon de présenter les objectifs spécifiques en relation avec les objectifs généraux et particularisés en autant d'objectifs intermédiaires avait l'avantage de montrer la cohérence de la démarche et la précision des activités proposées aux étudiants.

2,0 LA MÉTHODOLOGIE DU COURS

2,1 Les feuillets de présentation

A chaque séance du sous-groupe, les étudiants recevaient un feuillet de présentation du cours dans lequel on précisait la durée de chaque partie, les objectifs, les consignes de travail, la façon de faire les exercices et l'évaluation proposée. Les étudiants ont trouvé utiles ces feuillets de présentation. Cela conférait un caractère structuré au cours. Cependant, les feuillets faisaient preuve d'une grande ambition que les imprévus d'une séance d'animation empêchèrent souvent de satisfaire dans les délais prévus. L'idéal serait de disséquer chaque activité en unités courtes et si possible permutables ou même substituables. Mais, une pareille micrograduation n'est possible que lorsqu'un cours est parfaitement rodé. Voyons à titre d'illustration les étapes clefs d'une activité du cours.

2,2 Les étapes clefs d'une activité

Nous choisirons l'entrevue de sélection comme activité type pour illustrer la méthodologie du cours. Cette situation de communication parmi plusieurs autres possibles a l'avantage de rejoindre l'expérience immédiate ou très prochaine de l'étudiant, d'être une expérience complexe et organisée de communication (communication écrite: curriculum, lettre de demande d'emploi, description de tâche et de communication orale: l'entrevue). C'est également une expérience assez globale de

communication: offre de service reliée à la personnalité et à la formation professionnelle et impliquant un gros investissement affectif. De plus, les jeux de rôles nécessités par la simulation d'entrevue et l'évaluation des candidats complète l'apprentissage des dimensions sociale et linguistique de la communication professionnelle reliée à la carrière.

2,2,1 La sensibilisation

La communication spontanée (immédiate) répond presque toujours à un besoin, à un appel, à un motif ou à un mobile qui suffit à créer la nécessité de s'engager dans l'échange. La communication instrumentale (ou bien médiatisée) demande souvent une préparation et un cadre de réalisation plus complexe. Le caractère peu fréquent d'un curriculum vitae, d'un exposé politique, d'une lettre de démission ou du procès-verbal d'un conseil d'administration font de ces situations de communication des moments rares pour lesquels on est bien peu préparé. La raison en est aussi que l'on n'a rarement eu l'occasion de vivre et d'analyser l'une ou l'autre de ces situations (même en simulation) afin d'y découvrir les analogies avec des situations plus simples, plus familières, plus "quotidiennes". La phase de sensibilisation aux diverses dimensions de la communication que recèle l'entrevue de sélection a consisté à demander à chaque étudiant de préparer sur deux cartons un montage dont les thèmes étaient: "ce que je suis" et "ce que j'aimerais faire". La présentation de ces "tableaux" et le jeu de la vente de ceux-ci a permis de sensibiliser

les participants aux dimensions personnelles du curriculum vitae et de l'offre de service que l'on retrouve associées à l'entrevue de sélection. Le jeu des montages servit à la phase de sensibilisation et permit sur le mode ludique d'amorcer par l'emploi de l'analogie le processus du transfert nécessaire à toute connaissance intégrée. La démarche entreprise par la vente des tableaux (de sa vie) devait se poursuivre par l'offre de service (autre transaction dans un plan différent de la réalité de l'étudiant). On peut dès lors prévoir que l'expérience verbale acquise dans cette simulation sera transférée en d'autres situations de négociation. C'est ce que la simulation d'une entrevue de sélection permettra de vérifier, ce qu'un retour sur l'exercice confirmera et ce qu'une activité d'évaluation orale en fin de cours renforcera. Ainsi, l'examen final sera bâti sur le même modèle: il s'agira d'offrir ses services comme consultant pour la rédaction d'un nouveau cours (d'entraînement à la communication). Concluons cette partie en rappelant que rares furent les participants qui ne se sentirent pas impliqués émotivement par le jeu de sensibilisation (la vente des tableaux).

2,2,2 La mise en situation

Nous venons d'indiquer assez clairement le propos de la sensibilisation. La situation exploitée par la suite fut la simulation d'une entrevue de sélection devant un jury de trois membres, encadré d'une personne-ressource venant d'un centre de main-

d'oeuvre. Chaque etudiant joua le rôle de postulant et de juge, se prononça sur le meilleur des candidats qu'il rencontra en entrevue et fit la critique de chaque entrevue avec la personne-ressource. Les juges s'étaient auparavant entendus sur la définition de la tâche à partir d'un affichage de poste paru dans un journal et pour lequel chacun avait écrit une lettre de demande d'emploi et un curriculum vitae. La situation avait donc tout le caractère de la réalité et l'évaluation des candidats comptait également comme une activité du cours comportant une note.

Les étudiants ont apporté beaucoup d'attention et d'intérêt à toutes les étapes de cette activité: curriculum vitae et lettre de demande d'emploi faite selon les règles d'usage. La préparation de l'entrevue a été particulièrement soignée, de même que le retour sur l'exercice. Le caractère immédiatement utilisable de cet exercice, de même que le côté ludique d'une activité complexe et impliquante ne sont pas étrangers à l'intérêt très fort des étudiants pour ce genre de mise en situation.

2,2,5 <u>L'objectivation du vécu et le retour à la théorie</u>

Les fins de séance consistaient souvent en un retour de tout le groupe sur les moments vécus par les participants. Dans le cas de l'entrevue de sélection, il y eut deux retours: l'analyse de chaque entrevue avec la personne-ressource et le retour en grand groupe avec les animateurs. A cause d'une mauvaise planification du temps, le retour en grand groupe a été écourté.

Ces exercices de synthèse permettaient ainsi de dégager de l'expérience un certain nombre de lois de fonctionnement propres à la communication, un certain nombre de concepts et de notions clefs des échanges langagiers, un modèle utile pour d'autres interventions langagières analogues. L'échange permet aux participants de tester leurs impressions, de vérifier leurs intuitions et d'extrapoler les performances obtenues en fonction de situations éventuelles de recherche d'emploi ou de négociation.

On aura donc noté que les étapes clefs décrites ici suivent un mouvement inductif qui va de la sensibilisation à la mise en situation expérientielle pour devenir un savoir organisé sous la forme d'une objectivation du vécu et d'un rappel théorique -cette démarche inductive se nourrissant des actes langagiers de la communication pédagogique tout autant que des actes langagiers de la situation de communication simulée (ici l'entrevue d'emploi). La valeur finalement de cette situation d'apprentissage tient à ces trois étapes, si toutefois on s'assure des indices d'un transfert de cette connaissance à une situation nouvelle de communication. Nous avons des indices qu'une telle médiation s'est produite et nous avons eu des témoignages éloquents de la satisfaction des participants.

2,3 L'encadrement méthodologique

Il faut dire que l'encadrement méthodologique a pu etre particulièrement bien assuré par des consignes nombreuses et par la présence

constante des deux animateurs du cours lors des séances et hors des séances, par des rencontres au bureau des professeurs.

2,3,1 <u>Les consignes</u>

Les diverses consignes des exercices de sensibilisation ou de mise en situation , les consignes du travail préparatoire aux séances du cours, les consignes du travail de session ou de préparation de l'examen final, sans parler des normes d'évaluation, toutes ces consignes furent toujours présentées oralement et par écrit. Leur précision ont eu pour effet de bien présenter l'expérience et d'assurer la sécurité émotive des participants. Le souci de précision a-t-il eu l'effet extrême de faire apparaître complexe ce qui était finalement assez simple? Certaines consignes trop répétées ont semblé avoir, à quelques moments, cet impact, en particulier lors du travail de session.

2,3,2 <u>Le cahier de bord</u>

Ce cahier devait regrouper les notes de cours polycopiées, les notes prises par les participants lors des séances, les travaux,... A l'usage, il s'est avéré que ce cahier de bord fut souvent mal utilisé. Les étudiants, ne connaissant pas à l'avance tout le synopsis du contenu de cours et n'étant pas habitués à organiser une documentation imposante présentée en pièces se laissèrent vite submerger par les documents et ne purent s'y référer de façon fonctionnelle. D'ailleurs, les participants eurent tendance à se désintéresser des

documents qui ne firent pas l'objet d'une présentation verbale explicite, classant de cette façon les documents comme importants ou négligeables selon le message implicite des animateurs. Un autre facteur qui a eu pour effet d'accentuer la confusion dans l'exploitation du cahier de bord fut que les participants se laissèrent trop accaparer par le déroulement des séances d'animation et ne s'arrêtèrent pas pour noter des idées, des faits, des commentaires. Même aux moments de la séance prévus pour le retour sur l'activité et la synthèse des commentaires des participants, ceux-ci ne semblaient pas trouver facilement le registre de l'écriture. Il y aurait lieu d'arrêter le déroulement d'une séance et de procéder collectivement à une activité de rédaction dirigée (dictée) par l'animateur chargé de faire la synthèse des impressions et des idées des participants.

2,3,3 <u>Le travail de session</u>

a) <u>Les buts</u>

Les buts poursuivis par ce travail sont de trois ordres: tirer parti du vécu de l'étudiant, forcer l'intégration de son apprentissage et explorer une voie nouvelle dans une activité de maîtrise (connaissances et habiletés). En effet, la tâche dévolue au travail de session incitait l'étudiant à identifier dans son vécu des situations de communication où son intérêt aurait été plus vif, qu'il s'agisse d'une expérience heureuse ou non.

Cet inventaire des expériences de communication devait mener à une analyse plus poussée, grâce aux concepts théoriques du cours, afin de déboucher sur un projet personnel de communication. Ainsi, les animateurs pouvaient être à même de vérifier le second objectif: le degré d'intégration de l'apprentissage de l'étudiant. En effet, l'apprentissage peut être réputé accompli lorsqu'il y a transfert facile des acquis à des situations nouvelles (exemple: la production d'un discours personnel plus efficace ou plus satisfaisant...). Enfin, les promoteurs de ce type de travail de session cherchaient à sortir cet exercice scolaire du traditionnel "collage" d'idées toutes faites, bricolé à coups de ciseaux dans les encyclopédies et les "anciens" travaux de session. La nécessité de référer à son vécu et de produire un texte personnel en troisième partie du travail devait forcer l'originalité à investir cet exercice souvent bâclé.

b) La méthodologie

Examinons sommairement les principaux aspects de la méthodologie, soit les trois temps de la production du travail de session: l'inventaire, l'analyse, le discours personnel.

<u>L'inventaire</u> était double. Il s'agissait pour le participant de faire l'inventaire des concepts théoriques sur la communication (vus en classe), utiles pour éclairer des situations de communication recensées comme pertinentes dans son vécu personnel. Il pouvait s'agir de rencontres, de dialogues, de lectures, d'exposés examinés à la lumière des concepts théoriques de la communication. Cet inventaire devait permettre l'exploration nécessaire à la recherche d'un sujet d'analyse intéressant pour... l'analyste. En d'autres termes, cet inventaire visait à "connecter" l'étude sur l'expérience de l'étudiant au lieu de le faire réagir à la série des stimuli qui représente une liste artificielle de sujets de recherche. A la fin de cette exploration, le participant devait poser un problème d'analyse appliquée à un message ou à un discours.

<u>L'analyse</u> consistait à utiliser les concepts théoriques de la communication dans l'observation d'un fragment de la communication afin d'en déceler les mécanismes, les procédés, les effets... Cette analyse devait aboutir à présenter aux autres participants certaines observations et certaines hypothèses, afin de réorienter l'enquête selon les

commentaires des participants.

Cette analyse constituait la deuxième partie du travail. La fin de l'exercice consistait en la production d'un texte personnel précédé d'une fiche signalétique (fixant le destinataire, le canal, le contexte, le registre du message,...). Cette fiche permettait également au correcteur de prendre acte de l'intention du participant en tant que communicateur afin d'ajuster l'évaluation du travail de l'étudiant.

Le thème du sujet traité dans cette troisième partie du travail pouvait reprendre celui qui avait servi à l'analyse. L'étudiant devait cependant tirer profit de son analyse sur le plan formel pour produire une communication la plus efficace possible. Enfin, cette dernière partie du travail de session (un texte personnel d'environ cinq pages) devait faire l'objet d'une présentation à tout le groupe et d'une publication collective. Malheureusement, des délais empêchèrent la réalisation de cette activité et les travaux furent évalués uniquement par les animateurs.

Bilan du travail de session

Cet exercice fut assez bien réussi, compte tenu du fait qu'il innovait passablement sur le plan formel et sur le plan du déroulement du travail. Pour la plupart des participants, un travail de session ne s'était jamais présenté à eux ainsi découpé en trois démarches clairement distinctes. Cela posa à certains des exigences méthodologiques nouvelles et difficiles. Cela contraignit plusieurs à étayer sur une plus longue période un travail habituellement bâclé en quelques heures à la bibliothèque. La plus grande difficulté sur le plan méthodologique a été de faire démarrer le travail. Les explications abondantes (théoriques et illustrées d'exemples) fournies lors de la présentation des consignes ont semblé créer un écran difficile à lever par la suite. Une observation générale: les explications et les consignes devenaient claires à partir du moment que l'inventaire avait permis de cerner un objet d'analyse. Comme quoi en pédagogie, on ne saurait se mouvoir bien longtemps sur le plan formel...

En conclusion, on doit dire qu'il y eu une moisson de travaux de qualité. Cela démontre la

pertinence d'une telle méthodologie et la présence d'un degré de maîtrise convenable, compte tenu des objectifs du cours et du cadre expérimental. La phase d'analyse fut en général la moins bien réussie et la production d'un discours personnel, la mieux réalisée.

2,3,4 L'entraînement à l'autocorrection

Parallèlement à l'activité principale du cours d'entraînement à la communication, les animateurs cherchaient à assurer la consolidation des acquis en français écrit. Tous les textes furent corrigés selon la grille de RIEFEC et des explications furent fournies occasionnellement aux étudiants qui devaient, eux, remplir des fiches d'analyse de leurs erreurs et ainsi assumer personnellement la méthodologie d'appoint présentée dans le cahier Entraînement à l'autocorrection (Edition de l'Ecritoire, Montréal 1978).

On doit noter que les participants n'assurèrent pas régulièrement le suivi de la méthode d'autocorrection. Par ailleurs, les animateurs trouvèrent difficile de concilier les exigences de la présentation et de l'animation du cours d'entraînement à la communication avec les diverses activités de consolidation de l'autre méthode. On peut même se demander si les activités d'expression déclenchées dans le cours de communication ne sont pas naturellement réfractaires aux activités de consolidation et de correction

de la langue écrite. Il y a là en tout cas une difficulté d'embrayage dont on devra tenir compte à la fois dans l'expérimentation de l'ordre de la séquence (consolidation de la langue écrite et entraînement à la communication) comme dans le choix des formules de consolidation parallèles à des activités d'apprentissage en français centrées sur l'expression, la création ou même l'analyse littéraire. On aurait peut-être avantage à s'assurer d'une période préalable de consolidation de l'écrit (comme de l'oral) avant d'explorer de nouvelles dimensions de la compétence à communiquer.

3,0 LE CONTENU

3,1 Les frontières du contenu

Le contenu défini par la visée des objectifs n'envisageait pas l'étude exhaustive de tous les phénomènes de la communication. C'est en fonction de cette remarque qu'il faut lire les paramètres suivants qui délimitèrent notre intervention: A) étudier des actes de communication proches du vécu de l'étudiant; B) développer chez l'étudiant des connaissances et des habiletés reliées à ces actes de communication; C) assimiler les cadres conceptuels et les normes techniques de production de discours (oraux ou écrits) reliés aux tâches de communication courantes.

3,2 Les éléments du contenu

3,2,1 Les notions

Certains concepts clefs de la communication sont nécessaires pour aborder même les actes langagiers les plus simples. Cet outillage notionnel vise à permettre:

- de distinguer "expression" et "communication";
- de décrire toute communication à l'aide de schèmes;
- de discerner les limites, les lacunes et les échecs d'une communication;
- de prévoir les conditions d'efficacité de la communication.

3,2,2 Les objets d'étude

Nous avons examiné les diverses dimensions de la communication à partir d'un schéma opérationnel détaillé et à l'aide de l'expérience du groupe sur laquelle les participants ont été amenés à réfléchir. Ont été également objets d'observation les aspects généraux de la communication écrite, de la communication orale (en dyade, en groupe de travail), etc. Objets d'étude enfin, les protocoles régissant différents discours oraux ou écrits: le curriculum vitae, la lettre de demande d'emploi, l'entrevue de sélection, le débat et le résumé. Les protocoles étaient remis sur demande à tout étudiant qui était appelé, dans sa vie scolaire ou professionnelle, à utiliser une de ces formes de discours.

3,2,3 Les techniques

Le contenu de ce cours comprenait enfin la connaissance de techniques:

- techniques de consultation des outils de référence;
- techniques d'autodiagnostic des lacunes de l'étudiant en expression écrite et orale;
- techniques d'autocorrection de son expression écrite et orale;
- techniques de documentation (prise de notes, contraction de textes, analyse de contenu, consultation d'index,...);
- techniques de créativité (recherche d'idées, plan,...);
- techniques de fonctionnement en groupe de travail (les rôles, les tâches, les résultats, le sentiment d'appartenance et la satisfaction, l'évaluation,...).

4,0 L'ÉVALUATION

La politique d'évaluation du cours misait sur la responsabilité personnelle des participants. Elle se voulait avant tout "formative", en ce sens que, tout au long de la session, des messages diagnostiques tant sur le plan de la performance en français (écrit et oral) que sur le plan de la performance en communication étaient donnés aux participants afin de leur indiquer où ils en étaient dans leur démarche pour atteindre les objectifs du cours. Elle reflètait de plus la volonté d'associer les participants à l'élaboration des mécanismes d'évaluation. A cet égard, mentionnons que la note de l'intra était déterminée par des pairs. Cette note provenait des cotes accordées par des étudiants-juges à des postulants au cours d'une simulation et d'une entrevue de sélection. De plus, le contenu et les questions de l'examen final furent déterminés par les membres du groupe à la suite d'un retour sur les objectifs poursuivis par le cours. Ce retour visait à faire prendre conscience que les objectifs d'un cours précisent la matière à assimiler, impliquent le type d'examen qui peut être retenu et enfin, délimitent les zones les plus importantes du contenu. A cette occasion, les étudiants devaient formuler des questions de même type que celles qui pourraient éventuellement leur être posées à l'examen final.

5,0 L'ÉVALUATION DU COURS

5,1 Les principales étapes de l'évaluation du cours

L'évaluation du cours a connu trois étapes importantes. La première visait à faire choisir parmi des énoncés regroupés autour de thèmes les cinq qui traduisaient le mieux la façon dont l'étudiant avait perçu le cours; la deuxième prenait la forme d'un bilan écrit articulé en fonction de paramètres définis à l'avance; enfin la troisième touchait l'aspect prospectif de l'évaluation et visait la présentation orale d'un projet de restructuration du cours, présentation intégrée à l'examen final, lequel prenait la forme d'une entrevue.

5,2 La première étape: le document d'animation

Le document d'animation comprenait cinq grands thèmes: l'organisation de la matière, l'action du professeur en classe, les travaux de l'étudiant, le choix des méthodes pédagogiques et l'évaluation. Ce qui ressort nettement des choix des énoncés des étudiants , ce sont deux tendances: l'une touche la structuration du cours, l'encadrement de l'étudiant; l'autre, le type d'apprentissage proposé.

Les étudiants soulignèrent en effet l'aspect très structuré du cours comme un élément positi , sécurisant, qui favorisait leur apprentissage. Bien connaître les objectifs, revenir fréquemment sur eux, savoir à l'avance de façon précise le déroulement de la période de

trois heures de cours, et de l'ensemble des périodes, comblaient leurs attentes. Par contre, cette structuration leur paraissait parfois trop poussée et ils trouvaient frustrant le fait de ne pas réussir à accomplir l'ensemble de la démarche prévue pour une période de cours. L'autre aspect est relié à la pratique active de la langue en situation. La majorité des étudiants a retenu cette dimension comme essentielle et a précisé son influence sur l'action des professeurs (rôles d'animateurs, de personnes-ressources), sur l'atmosphère dans laquelle se déroulait l'apprentissage (échanges libres, le fait d'être à l'aise pour faire des interventions, poser des questions,...) et enfin, sur la matière même (intégration plus facile, compréhension plus poussée, perception plus claire de son utilité).

5,3 Le bilan écrit

Le bilan écrit à fait ressortir sensiblement les mêmes dimensions, mais avec plus de nuances. Pour tous les étudiants, l'aspect le plus fondamental du cours a été sa propre dynamique, c'est-à-dire la mise en pratique active des habiletés langagières dans des situations de communication qui exploitaient leur vécu et permettaient une intégration des connaissances. S'ils ont aimé participer à la définition des objectifs et à l'évaluation, ils ont surtout apprécié jouer des rôles importants pour eux en tant qu'étudiants vis-à-vis d'autres étudiants. Ce contact direct et fonctionnel, le retour sur cette pratique, cette mise en commun constante des expériences et des intérêts ressortent comme le point fort du cours. Par contre, plusieurs soulignent comme négative

la présence en classe de deux professeurs. L'analyse de contenu nous porte à croire que cette constatation s'explique par plusieurs facteurs. Le fait que les étudiants aient déjà eu comme professeur un des deux animateurs fait, qu'au début de cours, les étudiants s'identifient au départ à une personne de référence. De plus, dans les actes de communication simulés, un professeur jouait le rôle d'animateur, l'autre d'analyste. Or, les étudiants eurent parfois l'impression que les règles du jeu de la communication étaient modifiées et qu'ils étaient en quelque sorte piégés, puisque leurs discours étaient à la fois discours et objet d'analyse. Enfin, soulignons l'aspect non traditionnel de cette situation qui était de nature à modifier, sinon à transformer, le rôle même de l'étudiant.

5,4 <u>Le projet de restructuration du cours</u>

Soulignons au départ que peu d'étudiants ont vraiment suggéré une réelle restructuration du cours. Ils proposèrent plutôt des aménagements à certains aspects du cours, des transformations mineures. Ainsi, plusieurs amorceraient le travail de session au milieu de la session, seraient plus sélectifs dans le choix des documents remis, limiteraient le nombre d'étudiants au cours, diminueraient la théorie, exploiteraient encore plus les mises en situation, répartiraient mieux l'évaluation, c'est-à-dire sur un plus grand nombre de travaux. Comme on le constate, aucun étudiant ne remet en question la dynamique du cours, mais tous suggèrent des modifications, ce qui est normal pour un cours qui est donné pour la première fois.

Enfin, qu'il nous soit permis de souligner le travail énorme accompli par les étudiants, leur sérieux, leur intérêt et leur soutien constant tout au long du cours qui s'est révélé pour les professeurs être une expérience des plus enrichissantes.

6,0 CONCLUSION

"Pratique active de la langue", "besoins langagiers", nous savons que ces expressions cristalisent l'essentiel de la réaction des professeurs aux orientations que nous avons proposées depuis quelques années. On nous dira peut-être de changer de sillon, voire de plage et l'on s'offusquera d'autant d'entendre à nouveau la même "chanson". Au demeurant, nous croyons toujours que ces deux voies que nous percevons comme complémentaires à défaut d'être de nouvelles impasses, sont à ce jour les plus prometteuses. Dans cette perspective, Entraînement à la communication offre des pistes intéressantes et un large champ de recherche que nous exploiterons avec nos modestes ressources. Ceux qui d'aventure y trouveront le prolongement de leurs propres réflexions ou la validation de leurs propres hypothèses voudront bien reprendre l'expérience et l'analyse là où elles en sont et proposer de nouveaux projets qui, nous l'espérons, feront avancer la réflexion sur l'enseignement du français au collégial. Quant à l'équipe RIEFEC, c'est là son avant-dernier texte en tant que groupe de recherche. Elle cède avec un certain plaisir la place à d'autres chercheurs.